

PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU VOLLEYBALL DANS LES CLASSES
HOMOGENES : CAS D'UN ENSEIGNANT INTERVENANT AU LYCEE TOFFA 1^{ER} ET AU
CEG DJEGAN-KPEVI A PORTO-NOVO AU BENIN.

Bachar OGUEBOULE M., Kossivi ATTIKLEME, Basile D. AGBODJOGBE,
Georges KPAZAI, Rodrigue AGBOWI

Laboratoire de Didactique des Disciplines (LDD), Institut National de la Jeunesse, de l'Éducation Physique et du Sport (INJEPS) Porto-Novo, Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin. attiklemkossivi@yahoo.fr
Laboratoire de Recherche sur l'Intervention en Activité Physique (LARIAP) ; Ecole des Sciences de l'activité Physique de l'Université Laurentienne, Sudbury (Ontario), Canada P3E2C6. gkpaazi@laurentienne.ca

Résumé : Dans une perspective à la fois transpositive et comparatiste, la présente étude a analysé les savoirs réellement mis en jeu dans les milieux homogène fille et homogène garçon au volleyball par le même intervenant. Les données issues des enregistrements audio-visuels des séances, des entretiens *ante* et *post séance* ont été analysées et interprétées à l'aide des concepts issus des théories de l'anthropologie du didactique de Chevallard (1992) et de l'action conjointe didactique de Sensevy (2007). Les résultats obtenus révèlent des écarts entre les contenus de savoir prescrits et ceux enseignés réellement. De façon générique, la touche simple, la manchette et le service simple sont enseignés aux filles entre elles et aux garçons entre eux. Parce que l'intervenant de même que les élèves pensent que les garçons sont plus forts que les filles dans les sports collectifs, le service tennis, le contre et le smash sont spécifiquement enseignés aux garçons. Les acquis des élèves garçons relèvent beaucoup plus du bloc pratico-technique de la praxéologie tandis que chez les filles, c'est beaucoup plus le bloc technologico-théorique qui est mis en jeu.

Mots-clés : Volleyball – savoir-savoir faire – Milieu - sexe des élèves – interactions didactiques - Généricité/ Spécificité

Abstract: In a perspective at a time transpositive and comparativist, the present survey really analysed the knowledge put in game in the surroundings homogenous girl and homogenous boy to the volleyball by the same intervening party. The data descended of the audio-visual registrations of the sessions, of the interviews *ante* and *post-session* has been analysed and has been interpreted with the help of the concepts descended of the theories of the anthropology of the didactic of Chevallard (1992) and of the didactic conjoined action of Sensevy (2007). The gotten results reveal some gaps enter the contents knowledge prescribed and those really taught. In a generic way, the simple key, the cuff and the simple service are taught to the girls between them and to the boys between them. Because the intervening party as well as the pupils think that the boys are stronger than the girls in the collective sports, service tennis, the against and the smash is specifically taught to the boys. The acquirements of the boy's pupils matter a lot for more of the pratico-technical block of the praxeology while at the girls it is more of the technologico-theoretical block that is put in play.

Keywords: Volleyball- Knowledge- Surroundings –Student's sex - Interactions didactic- Genericity/ Specificity.

Introduction

Dans la société, le monde du travail est caractérisé par une division qui consacre aux hommes des fonctions et responsabilités difficiles bien rémunérées puis aux femmes, des fonctions et responsabilités faciles peu rémunérées (Iman, 1994 ; Zoé Naré, 1997 ; Louveau, 2000). Cette bipartition du travail est induite par l'école qui joue un rôle

déterminant dans la construction des inégalités sociales de sexes (Combaz et Hoiban, 2007).

Au Bénin, la situation se traduit par une inégalité entre les hommes et les femmes dans le processus décisionnel, dans le monde de l'emploi, dans l'accès à la terre, dans les soins de santé, dans le mariage et le veuvage, dans l'accès à l'école (MFSN, 2008 ;

Benabdallah, 2010 ; Attanosso, 2011). Alors que, la fille dès le bas âge est préparée pour assumer le rôle de mère de famille, pour garder le foyer, le garçon est à l'école ou suit son père pour se former à un métier bien rémunéré (Bodjirènou, 1994). Il y a alors au Bénin plus de garçons à l'école que de filles. Pour le compte de l'année scolaire 20013-2014, sur un total de 768175 élèves du secondaire général public, seulement 302998 étaient des filles, soit un pourcentage de 39,44% (Direction de l'Enseignement Secondaire Général, 2014). En situation ordinaire de classe, les garçons sont plus nombreux que les filles à suivre les cours de Mathématiques, de SPCT, d'Anglais, d'Histoire et Géographie, de SVT, de Français, d'EPS...etc. Les inégalités entre les sexes sont présentes en classe et sont comparables à celles présentes dans la société et dans les sports ; elles sont en faveur des garçons et sont perceptibles au niveau des contenus enseignés et évalués (Lentillon, 2009). Les travaux menés en EPS au Bénin ont révélé que :

- les garçons sont plus interrogés que les filles qui sont plus encouragées (Houessou, 2005 ; Ahouansou, 2012) ;
- les filles s'investissent moins que les garçons dans les habiletés motrices (Gansè, 2008) ;
- les élèves garçons perçoivent des injustices en faveur des filles dans les notations et les filles en perçoivent en faveur des garçons dans les choix des activités proposées même si, sans distinction de sexe ils ne trouvent pas d'objection à être ensemble au cours d'EPS (Hountondé, 2011).

Ces études menées dans le contexte socio-éducatif béninois n'ont pas pris en compte les savoirs au sens de Chevallard (1985 ; 1992) et ne se sont pas intéressées aux interactions didactiques (Sensevy, Schubauer-Leoni, Mercier, 2000) entre les

enseignants et les élèves qui pourraient aboutir à un enseignement différencié selon le sexe des élèves. C'est dans cette perspective transpositive et comparatiste que la présente étude d'obédience didactique est initiée pour analyser la pratique d'un intervenant au volleyball dans deux classes de premières (homogène fille et homogène garçon) à Porto-Novo. En référence aux programmes d'EPS en vigueur au Bénin prescrivant la démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation selon l'approche par compétences, les sports collectifs jadis programmés par les enseignants d'EPS en animation sportive (Domingo, 1991 ; Oguéboulé, 1999 ; Abaya, 2004) sont prévus pour être utilisés comme objet et moyen d'enseignement. Ainsi, dans la deuxième situation d'apprentissage, le volleyball est programmé comme étant à enseigner aux élèves des deux sexes. Il est donc intéressant d'étudier comment cette APS qui convient aux deux sexes (Metzler, 1996) est enseignée exclusivement aux filles d'une part et aux garçons d'autre part par le même intervenant, surtout qu'il est au Bénin, le sport collectif le plus difficile à enseigner (Oguéboulé, 1999).

1. Problématique et hypothèse

Le contexte de l'étude est celui de la situation de classe qui selon Poussin (2009) est une pratique relationnelle entre un enseignant et ses élèves, finalisée par l'apprentissage des savoirs socialement et culturellement identifiés. L'enseignement et l'apprentissage se font en EPS dans et par l'action en utilisant le corps et en s'adaptant aux contraintes du milieu didactique (Amans-Passaga, 2005 ; Amans-Passaga et Dugal, 2007). La situation ordinaire de classe réunit donc de façons ternaire, le professeur et les élèves qui interagissent dans un milieu pour la construction et l'avancée du savoir dans le temps (Amade-Escot, 2005 ; Amade-Escot, 2008). Dans cette logique, le cadre théorique

de cette recherche est axé sur des concepts mobilisés par deux théories complémentaires utilisées fréquemment dans la recherche en didactique. Il s'agit de la théorie de l'anthropologie de la didactique de Chevallard (1992) et celle de l'action conjointe didactique de Sensevy (2007). La première rend compte des transformations que doit subir d'une institution à l'autre, tout savoir défini pour être enseigné et de la deuxième stipule que, réciproquement les attentes et actions du professeur sont fonction de celles des élèves pour la construction d'un milieu favorable à l'avancée du savoir. Les transpositions didactiques internes (Perrenoud, 1998) opérées par l'intervenant au volleyball en première ont été explorées à partir de ses attentes selon le sexe de l'ensemble des élèves de sa classe. Elles ont permis de comparer à l'aide du quadruplet de concepts, (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) les milieux didactiques (Brousseau, 1986 ; Sensevy, 2007) co-construits par l'intervenant (E₀) avec ses élèves au Lycée Toffa 1^{er} et au CEG Djègan-Kpèvi à Porto-Novo afin d'attirer l'attention sur la problématique des savoirs pratique et théorique (Chevallard, 1999) enseignés aux filles et aux garçons.

Les phénomènes d'enseignement/apprentissage/évaluation ont toujours suscité des débats (Lasnier, 2000) et ceux relatifs aux sexes des acteurs du système didactique n'ont pas échappé à cette réalité en général (Lee, Marks et Byrd, 1994 ; Caillaud, 2003 ; Duru-Bellat et Marin, 2010) et particulièrement en EPS (Volondat, 1986 ; Davaisse, 2000 ; Couchot-Schiex, 2007 ; Vigneron, 2006 ; Bonriot-Paquien, Cogérirno et Champely, 2009 ; Beyria et Guérandel, 2010). La revue de littérature a révélé que les filles connaissent moins de réussite que les garçons à l'école dans les villes de Parakou et de Cotonou au Bénin (Gbénou, 2013). En EPS, les enseignants valorisent des APS avec

des styles d'enseignement peu attractifs pour les filles (Combaz et Hoiban, 2008) en différenciant les tâches et consignes selon le sexe des élèves. Ils contribuent à une inégalité de réussite entre les filles et les garçons. Les travaux relatifs aux effets de la différence de sexe sur les savoirs enseignés au volleyball (Davaisse, 1991 ; Tanguy, 1992 ; Cleuziou, 2000 ; Verscheure et Amade-Escot, 2004 ; Verscheure, 2005) ont eu lieu en contexte occidental et n'ont pas comparé pour le même intervenant, les savoirs enseignés uniquement aux filles et uniquement aux garçons. Ceux menés au Bénin en la matière ont porté sur l'EPS en général et ne sont pas d'obédience didactique. Ils n'ont pas cherché à comprendre, comment au fil des interactions élèves-enseignant se déroulent les phénomènes qui sous-tendent les différences ou inégalités de réussite évoquées. La problématique essentielle de cet article est de révéler et d'expliquer les transformations que fait subir un intervenant aux savoirs prescrits pour être enseignés au volleyball en classe de première de filles d'une part et de garçons d'autre part. C'est une problématique relative à l'attente différenciée de l'intervenant selon la nature de la classe (homogène fille et/ou garçon) et qui aboutit à l'analyse de l'écart observé entre les savoirs enseignés aux filles entre elles et aux garçons entre eux alors que les prescriptions ne tiennent pas compte du sexe des élèves. Elle permet d'expliquer pourquoi et comment au volleyball, certains savoirs sont génériquement enseignés en milieu "homogène fille" et "homogène garçon" alors que d'autres le sont spécifiquement dans un milieu et non dans l'autre. Cette situation suscite une question de recherche à savoir :

Comment expliquer les généralités et spécificités observées entre les contenus de savoirs enseignés au volleyball en classe de

première par le même intervenant en milieu "homogène fille" et "homogène garçon" ?

Nous postulons qu'il existe des écarts entre les contenus de savoir enseignés aux classes de filles et aux classes de garçons par le même intervenant au volleyball. Ces écarts sont liés à la différence morphologique entre les filles et les garçons, aux conceptions selon lesquelles les filles sont plus faibles et s'engagent moins dans les jeux sportifs collectifs que les garçons. Pour vérifier cette hypothèse, une méthodologie en synergie avec notre cadre théorique a été adoptée.

2. Objectif

La présente étude est de nature qualitative et a pour objectif d'analyser les savoirs mis à l'étude au volleyball par le même intervenant dans le milieu homogène fille au Lycée Toffa 1^{er} et dans le milieu homogène garçon au Collège d'Enseignement Général (CEG) Djègan-Kpèvi. Elle vise la mise en évidence des transpositions didactiques subies par les contenus de savoirs prescrits en comparant ceux réellement enseignés à rien que les filles à ceux enseignés à rien que les garçons pour relever et expliquer les éléments de généralité et de spécificité. Il s'agit de savoir si les intentions et les actions didactiques d'un enseignant exécutant le même programme dans le même niveau de classe sont influencées par le sexe des élèves.

3. La Démarche méthodologique

3.1 Le cadre de l'étude

Les études ont été menées à Porto-Novo durant l'année scolaire 2013-2014 au Lycée Toffa 1^{er} des jeunes filles dans le deuxième arrondissement et au CEG mixte de Djègan-Kpèvi dans le quatrième arrondissement. La population de la ville de Porto-Novo, capitale du Bénin est de 263 616 habitants dont 138733 femmes et 124883 hommes répartis sur une superficie de 52 km², soit 0,05% du territoire national avec 05 arrondissements et 29 quartiers (quatrième

recensement de la population et de l'habitat, 2014). Selon la Direction de l'Enseignement Secondaire Général (2014), cette ville compte 15 établissements secondaires publics d'enseignement général avec un total de 32797 élèves, dont 15642 filles et 17155 garçons. Dans chacun des deux établissements choisis, le même professeur a été suivi en interaction respectivement avec les filles de la première C et les garçons de la première C dans le cycle d'enseignement/apprentissage du volleyball.

Les 1785 élèves filles du Lycée Toffa 1^{er} sont réparties en 39 groupes pédagogiques dont 23 pour le premier cycle (1205 élèves) et 16 pour le second cycle (780 élèves) avec 05 classes de première. Les cours d'EPS pour la classe de première C avec un effectif de 16 élèves se déroulent les vendredis de 07 heures à 10 heures. Un total de 08 classes fait cours ce jour et à la même heure. Le terrain de volleyball est cimenté et un magasin servant de stockage de matériel sportif complète les infrastructures. Les filles de ce lycée sont encadrées lors des séances d'EPS par 18 enseignants dont 05 femmes et 13 hommes. Aucun membre de l'administration de ce lycée n'est de sexe masculin.

Les 3684 élèves (1625 filles et 2059 garçons) du CEG Djègan-Kpèvi sont répartis en 68 groupes pédagogiques dont 46 pour le premier cycle (2564 élèves) et 22 pour le second cycle (1120 élèves) avec 07 classes de première. Les cours d'EPS pour la classe de première C avec un effectif de 28 élèves (26 garçons et 02 filles toutes dispensées des cours d'EPS) se déroulent les jeudis de 07 heures à 10 heures. Un total de 3 classes fait cours ce jour et à la même heure. Le terrain de volleyball est à même le sol et un magasin servant de stockage de matériel sportif complète les infrastructures. Les élèves filles et garçons dudit CEG sont encadrés par 30 enseignants dont 04 femmes et 26 hommes. Au niveau de l'administration de cet

établissement, le censeur adjoint et le comptable sont de sexe féminin.

C'est dans ce contexte que nous nous sommes évertués à explorer les savoirs enseignés au volleyball par un même intervenant agissant avec rien que les filles d'une part et rien que les garçons d'autre part à partir d'une problématique et des questions de recherche.

Pour traiter de notre question de recherche et explorer la validité des conjectures avancées, nous avons mené plusieurs niveaux d'investigation.

3.2 L'analyse documentaire.

L'analyse documentaire a consisté à lire les documents qui existent et qui ont rapport avec notre thématique. Elle a abouti à une revue de littérature afin de donner une originalité à notre investigation. La lecture des guides et programmes d'étude a permis de connaître et d'analyser les contenus définis en termes de savoirs à enseigner dans les classes de première par le truchement des APS retenues notamment le volleyball. Cette technique d'investigation a facilité la mise en tension des transpositions didactiques opérées par l'intervenant d'un milieu à l'autre.

3.3 Les sujets de l'étude.

Parce que le Lycée Toffa 1^{er} est exclusivement réservé aux jeunes filles, les enseignants d'EPS qui y ont à leur charge les classes de première nous ont d'office intéressés. Parmi eux, certains ont accepté être sujets d'étude. Mais il leur faut en plus de cette condition, avoir une classe de première constituée de rien que de garçons. Dans ce groupe d'enseignants un seul a une classe de première C au CEG Djègan-Kpèvi de la même ville, dans la même année scolaire 2013-2014. En série C, les filles sont très faiblement représentées et les deux inscrites dans cette classe de 28 élèves ont chacune un certificat qui l'exempte des cours d'EPS.

Dans ce contexte, cet intervenant de sexe masculin, avec une expérience professionnelle de sept ans est devenu un cas à étudier dans la pratique de l'enseignement du volleyball aux élèves en classes de première homogène fille et homogène garçon. Les élèves de la classe de première sont supposés avoir vécu le volleyball en cinquième et en quatrième. Cette APS est aussi programmée en terminale mais nous savons que les élèves en terminale peuvent ne pas être disponibles pour répondre à nos préoccupations à cause de leurs absences répétées aux cours d'EPS vers la fin de l'année. C'est cette situation qui justifie le choix des classes de première où les élèves ont a priori le volleyball dans leur univers cognitif au sens de Chevallard (1997).

Les élèves avec lesquels interagit cet enseignant (E₀) sont d'office des sujets d'étude dans la logique de la ternarité du système didactique évoquée par Chevallard (1991), Sensevy (2007) et Amade-Escot (2008). Il s'agit des seize filles de la première C du Lycée Toffa 1^{er} et des 26 garçons de la première C du CEG Djègan-Kpèvi de Porto-Novo. Ne pouvant pas suivre tous les élèves à la fois, nous en avons choisi huit à raison de quatre par classe. En référence à Leutenegger (2003), il s'agit pour chaque classe, des deux plus forts et des deux plus faibles retenus de concert avec le professeur qui est supposé connaître ses élèves. Ces sujets d'étude ont été investis à l'aide des techniques et outils d'investigation convenables.

3.4 Les techniques et outils d'investigation.

Deux techniques ont été fondamentalement utilisées et ont nécessité pour chacune d'elle un certain nombre d'outils. Il s'agit des entretiens et des observations *in situ* axées sur des enregistrements audio-visuels de séances.

3.4.1 Les entretiens

Deux sortes d'entretiens ont été réalisées à l'aide de guides d'entretien. Il s'agit des entretiens *ante séance* et des entretiens *post séance*.

• Les entretiens *ante séance*

Ils ont été réalisés au début de chaque séance avec E₀. Les trois séances déroulées dans chaque milieu ont conduit à six entretiens *ante séance* au total en utilisant un dictaphone pour situer chacune d'elles dans l'histoire didactique de classe (Amade-Escot, 2003). Ce sont des entretiens qui ont permis de connaître pour chaque séance, les intentions didactiques de E₀ en relation avec la nature de la classe et de savoir si à priori les gestes techniques et tactiques à enseigner sont influencés par la nature de la classe.

• Les entretiens *post séance*

Ils ont lieu avec E₀ à la fin de chaque séance avec le même dictaphone et sont également au nombre de six conformément au nombre de séance. En plaçant chaque fois E₀ dans une attitude pour expliquer sa séance (Vermersh, 1994), ils ont permis de faire à chaud le bilan de chaque séance en lui donnant l'occasion de revenir sur les actions qu'il vient de mener avec ses élèves dans la construction du savoir. C'est le moment pour lui de justifier l'atteinte ou non de ses objectifs et d'expliquer non seulement le choix des situations d'apprentissage opéré mais aussi en quoi le sexe de ses élèves a éventuellement influencé ses différentes régulations ainsi que les savoirs qu'il a fini par réellement enseigner à ses élèves.

A la fin de la troisième et dernière séance de chaque classe, les quatre élèves précédemment retenus ont été soumis chacun à un entretien. Ils ont été amenés à dire les savoirs réellement à eux enseignés, à se prononcer sur l'influence que leur sexe a eu à propos de la manière dont E₀ les a traité(s) durant le cycle d'apprentissage du

volleyball. Cela nous a permis dans la logique de Van Der Maren (1996) de confronter leurs dires à ceux de E₀ pour valider nos conjectures. C'est le moment pour eux de se positionner selon leur préférence ou non à vivre les cours d'EPS et de volleyball avec les camarades de l'autre sexe et à reconnaître si oui ou non leur sexe a influencé ce que E₀ leur a enseigné.

Ces différents entretiens se sont déroulés dans un contexte de classes ordinaires soumises chacune à une observation.

3.4.2 Les enregistrements et observations des séances.

Chaque séance de classe a été observée et enregistrée du début jusqu'à la fin. En référence à Amade-Escot (2003), deux caméscopes à cassette munis chacun d'une caméra et d'un micro ont été utilisés pour enregistrer les propos et les gestes de E₀ et ses élèves interagissant pour la construction et l'évolution du savoir dans le temps. Il s'agit donc d'une observation instrumentée de six séances au total consacrée chacune à l'enseignement du volleyball. Un caméscope a été utilisé pour filmer l'ensemble de la classe et le second a permis de filmer les centres particuliers d'intérêts, notamment ceux relatifs aux élèves ciblés. Les observations ont continué avec les visualisations des enregistrements audiovisuels qui ont permis de bien décrypter les séances. Le tableau 1 est une récapitulation du chronogramme suivi pour collecter les données.

Le tableau 1 présente le chronogramme du recueil des données sur le terrain avec E₀ au Lycée Toffa 1^{er} des jeunes filles et au CEG Djègan-Kpèvi de Porto-Novo. Il montre que la situation d'apprentissage N°2 dans laquelle le volleyball est programmé, s'est déroulée au cours du premier semestre au lycée Toffa 1^{er} et au cours du second semestre au CEG Djègan-Kpèvi.

Tableau 1: Planification du recueil des données

Etablissement-Classes	Enregistrements (1, 2, 3) des séances de classe			Entretiens avec Eo		
	Heures	1 ^{re} séance (observations1)	2 ^{ème} séance (observations2)	3 ^{ème} séance (observations3)	Ante séance	Post séance
Lycée Toffa 1 ^{re} (1 ^{re} C) Filles	07h à 10h	07/02/2014	21/02/2014	28/02/2014	06h45 min à 06h55 min	10h00 min à 10h10 min
CEG Djégan-Kpèvi (1 ^{re} C) Garçons	07h à 10h	08/05/2014	15/05/2014	22/05/2014	06h45 min à 06h55 min	10h00 min à 10h10 min

Les données ainsi recueillies ont été transcrites et traitées de façon essentiellement qualitative.

3.5 Le traitement des données

Tous les entretiens ont été transcrits (12 avec Eo et 8 avec les élèves) de même que tous les films de séance (6 à raison de 3 par classe). Ils ont conduit à des synopsis (corpus réduits des séances retranscrites).

Les données issues des entretiens *ante séance* ont été regroupées en fonction des thématiques à savoir :

- les objectifs de la séance selon la nature (homogène garçon ou homogène fille) de la classe,
- les tâches à proposer pour atteindre ces objectifs,
- les éventuelles difficultés et les solutions prévues selon la nature des classes.

En ce qui concerne les données issues de la transcription des entretiens *post séance*, le traitement a été fait à partir des thématiques qui suivent :

- impressions de Eo sur la séance déroulée selon la nature des classes,
- l'atteinte ou non des objectifs de la séance dans chaque catégorie de classe et les indices qui le prouvent,
- Les difficultés rencontrées et les solutions apportées en relation avec le sexe des élèves de la classe,

- les savoirs réellement enseignés dans chaque catégorie de classe.
- Nous avons également regroupé en thématiques les données issues des entretiens avec les élèves. Il s'agit de :
- contenus de savoir appris pendant le cycle de volleyball par catégorie de classe,
- influence de leur sexe sur les actions menées par le professeur dans le jeu et en dehors du jeu,
- impressions à propos des comportements et des acquis liés au sexe de leur camarade,
- la préférence de la mixité ou non dans la pratique des A/S et du volleyball.

Pour une bonne analyse de la pratique enseignante, les transcriptions issues des entretiens avec les acteurs (élèves et Eo) ont servi de référence pour interpréter à bon escient les interactions mises en jeu pendant l'analyse des observations *in situ* par visualisation. Les bandes vidéo ont permis d'analyser à l'aide de synopsis condensés, les comportements des acteurs en classe, qui aboutissent à un contenu de savoir enseigné différencié selon la nature (homogène fille et homogène garçon) de la classe. Les situations didactiques ont donc été analysées et

interprétées à partir des corpus condensés de séances transcrites et d'entretien.

4. Résultats et interprétations

Les données recueillies par cette démarche méthodologique sont résumés sous forme de tableaux suivis d'interprétation et de discussion. Elles sont structurées conformément à la chronologie ci-dessous :

- les contenus de savoirs prévus par les guides et programmes pour être enseignés au volleyball en classe de première,
- l'analyse de la pratique de l'enseignant sujet d'étude interagissant avec ses élèves dans chaque milieu,
- l'étude comparative de la pratique enseignante dans les deux milieux d'intervention pour dégager les éléments de généralité et de spécificité.

Les contenus de savoirs à enseigner au volleyball en classe première.

En référence au guide et au programme en vigueur, nous avons répertorié les objets de savoirs à enseigner au volleyball en classe de première. Ils sont consignés dans le tableau ci-après.

De l'analyse du tableau 2, il ressort que l'enseignement du volleyball en classe de première est structuré autour de quatre activités d'apprentissage relatives chronologiquement, l'une à la prise basse, la deuxième à l'organisation collective en défense, la troisième à la touche haute et la quatrième à l'organisation collective en attaque. Les gestes techniques comme le smash, la manchette, la touche simple, le contre et le service sont retenus pour être enseignés à tous les élèves de la classe de première. Les connaissances à leur faire acquérir relèvent du règlement de jeu, de l'arbitrage, de la notion de coopération-opposition, du fair-play et du système de jeu. Cette prescription est la même pour tous les élèves sans distinction de sexe. Les

intervenants devraient donc enseigner les mêmes savoirs et savoir-faire (praxéologie) aux filles entre elles d'une part et aux garçons entre eux d'autre part.

Eo l'a reconnu à l'entame de chacune des six séances en disant « conformément aux programmes en vigueur, ce que je dois enseigner ne tient pas compte normalement du sexe des élèves ». Les actions qu'il a menées avec la classe de filles au lycée Toffa 1^{er} et avec la classe des garçons du CEG Djègan-Kpèvi à Porto-Novo ont permis de répertorier les tâches proposées dans chaque catégorie de classe et les gestes techniques enseignés.

4.1 Etude comparative des savoirs enseignés et des interactions didactiques de Eo avec ses élèves au volleyball dans les deux catégories de classes.

Pour comparer les contenus de savoirs enseignés par Eo dans les deux catégories de classe, nous avons récapitulé les tâches et activités d'apprentissage proposées d'une part aux filles et d'autre part aux garçons. En référence à Vigneron (2004), nous savons que c'est au niveau des tâches et activités d'apprentissage que se construisent les différenciations liées au sexe et aboutissant à un enseignement sexuellement différencié. Les contenus de savoirs prescrits pour être enseignés (tableau 2) ont été pris en compte pour faire ressortir d'une classe à l'autre et d'une séance à l'autre, les différentes transformations subies. L'analyse du tableau 3 permet de faire émerger et d'expliquer les généralités et les spécificités dans la pratique de Eo.

De la première séance à la troisième, les éléments de généralité sont mentionnés en noir et ceux de spécificité sont en couleur verte.

Tableau 2 : Récapitulatif des contenus à enseigner prévus par les guides et programmes

Objets d'apprentissage		Techniques	Activités d'apprentissage proposées	Procédure d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Critères d'évaluation
Connaissances	coopératif, opposition, partenaire, adversaire, système de jeu, règle de jeu, attaque, défense, espace de jeu, fair-play, arbitrage.	contre, couverture, anticipation, smash, Organisation collective du jeu, combinaisons tactiques, "passe et va", "passe et suit",	AA n°1 : Recevoir la balle d'attaque : la prise basse. AA n°2 : Organisation collective en défense. AA n°3 : faire la passe d'attaque : la prise haute ou la touche haute. AA n°4 : Organisation collective en attaque.	Expression Analyse Planification Exploration Prise de position Exécution Objectivation Auto-évaluation Amélioration	Brainstorming, Travail par paire, Travail collectif, Travail en groupe, Enseignement par les pairs, Exercices répétitifs.	-Analyse pertinente des actions de défense et d'attaque -Respect des règles de jeu et d'arbitrage -Application correcte des gestes d'arbitrage, des techniques de jeu, des tactiques d'attaque et de défense étudiées. - Exécution performante des gestes d'arbitrage, des techniques de jeu, des tactiques d'attaque et de défense étudiées. -Respect de la démarche propre à la compétence disciplinaire N°2.
Guide						

Ann. Univ. de Louvain, Sér. Lett., Tome LXXV, I, Juin 1915, pp. 215-257

Programme	coopération, opposition, partenaire, adversaire, système de jeu, règle de jeu, attaque, défense, espace de jeu, fair-play, arbitrage.	Organisation collective de jeu, circulation tactique, combinaisons tactiques « passe et va », « passe et suit », service simple, frappe de passe, frappe de réception, frappe d'attaque, jonglerie, contre, rotation, permutation, défense (6 avancé), smash, reprise basse, haute.	Expression Analyse Planification Exploration Prise de position Exécution Objectivation Auto-évaluation Amélioration	Brausorming, Travail individuel, Travail collectif, Travail en groupe, Enseignement par les pairs, Exercice répétitif.	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève applique les techniques et tactiques de l'attaque et de la défense choisies - L'élève se place et se déplace sur l'air de jeu en fonction des actions ou de son rôle au sein de l'équipe - L'élève occupe rationnellement l'espace de jeu en respectant les couloirs et zones d'action - L'élève respecte les règles de jeu, de sécurité et de déroulement de chaque activité.
-----------	---	---	---	---	---

Tableau 3 : Récapitulatif des contenus enseignés par l'enseignant dans les deux milieux d'étude

Milieu homogène garçon		Milieu homogène fille	
Séances	Activités d'apprentissage	Tâches proposées	Activités d'apprentissage
1 ^{ère} séance	Touche haute	-Tâche n°1 : Jeu 6 vs 6 sur tout le terrain -Tâche n°2 : Jeu de 6 vs 6 sur tout le terrain -Tâche n°3 : Touche haute par groupe en dehors du terrain -Tâche n°4 : Touche haute par-dessus le filet à deux.	-Tâche n°1 : Jeu 6 vs 6 sur tout le terrain -Tâche n°2 : Touche haute par-dessus le filet à partir de la ligne d'attaque -Tâche n°3 : Jeu 4 vs 4 dans la zone d'attaque -Tâche n°4 : Touche haute après chaque rebond de balle -Tâche n°5 : Idem que 4 et jeu 3 vs 3
			1 ^{ère} séance

2 ^{ème} séance	<p>Service simple Service tennis Touche haute Manchette</p>	<p>-Tâche n°1 : Service simple à partir de la ligne de fond -Tâche n°2 : Service tenu à partir de la ligne de fond -Tâche n°3 : Touche haute en déplacement -Tâche n°4 : Touche haute par-dessus le filet -Tâche n°5 : Jeu 6 vs 6 sur tout le terrain -Tâche n°6 : Passe en manchette et réception en manchette -Tâche n°7 : Manchette en déplacement et après chaque rebond de la balle -Tâche n°8 : Jeu dirigé et bilan de la séance</p>	<p>-Tâche n°6 : Jeu dirigé et bilan de la séance -Tâche n°7 : Jeu 6 vs 6 sur tout le terrain -Tâche n°2 : Service simple à partir de la ligne de fond -Tâche n°3 : Manchette en déplacement et après chaque rebond de la balle -Tâche n°4 : Passe à trois en touche simple et en manchette -Tâche n°5 : lancer de balle en cloche et réception en manchette ou en touche simple -Tâche n°6 : jeu 3 vs 3 -Tâche n°7 : Jeu dirigé et bilan de la séance</p>	<p>Service simple Touche haute Manchette</p>	2 ^{ème} séance
3 ^{ème} séance	<p>Jeu dirigé 6 vs 6 Smash Contre</p>	<p>-Tâche n°1 : Réalisation des techniques apprises dans le jeu. -Tâche n°2 : le professeur lance la balle, les élèves viennent smasher au filet. -Tâche n°3 : le professeur explique le geste du contre et les élèves viennent l'écouter au filet à deux et face à face.</p>	<p>-Tâche n°1: Réalisation des techniques apprises dans le jeu.</p>	<p>Jeu dirigé 6 vs 6</p>	3 ^{ème} séance

4.2 Analyse comparée de l'observation des deux premières séances

De façon générique, E₀ a commencé la phase de construction de nouveaux savoirs par un jeu dirigé (six contre six) pour connaître selon ses propos, les pré-requis de ses élèves qu'ils soient filles ou garçons. C'est une évaluation diagnostique qui a conduit E₀ à entamer l'enseignement du volleyball par la touche simple et non la touche basse tel que prévu par les documents normatifs. Il a donc opéré une transposition didactique interne en adaptant les prescriptions aux contextes des milieux d'intervention. Cependant, des éléments de spécificité apparaissent au niveau de la nature et du nombre des tâches à proposer aux filles et aux garçons pour apprendre la touche simple. Alors qu'il a proposé quatre tâches aux filles, il en a proposé seulement deux aux garçons. Dans les tâches proposées aux filles, il a utilisé une approche techniciste alors qu'avec les garçons, il a développé une approche dialectique (Braun-Antony, 2001; Braun-Antony, 2003). Le nombre élevé de difficultés à régler chez les filles justifie l'écart observé dans la pratique enseignante d'un même geste technique. Si durant les entretiens *ante séance*, E₀ soutient que ses prévisions ne sont pas influencées par le sexe de l'ensemble de ses élèves (*non, théoriquement non, ce n'est pas influencé par leur sexe*), il reconnaît en entretiens *post séance* que le sexe de ses élèves a influencé ses interventions régulatrices :

« si c'était les garçons je n'aurais pas utilisé les mêmes situations pour les corriger parce que je n'aurais pas besoin de corriger certaines choses ; si c'était les garçons je n'aurais pas insisté autant, c'est compte tenu de leur sexe... »

Oui, si c'était les filles j'allais faire les mêmes corrections mais j'irais moins vite que ça et je ne vais pas atteindre ce niveau car il y a beaucoup de choses : vous aller des filles

attraper le ballon, des filles fuir le ballon, ... on aurait vu tout un mélange »

En reconnaissant ces écarts entre ses interactions avec les filles d'une part et les garçons d'autre part, E₀ fait recours à la différence de morphologie pour justifier les différences dans la manière d'apprendre des deux sexes, l'engagement et le courage des garçons contrairement aux filles qui ont peur du ballon. Effectivement, dans les situations de jeu, les garçons s'engagent vers le ballon, veulent le jouer alors que les filles évitent le ballon et le laissent tomber. Cette observation confirme les résultats de David (1993; 1995) selon lesquels les filles ont plus de difficultés que les garçons à s'exprimer dans les jeux sportifs collectifs. Par ailleurs, E₀ reconnaît que ses objectifs sont atteints ; les visualisations des séances filmées permettent d'affirmer que les élèves ont amélioré leurs savoirs au volleyball. Cette observation est plus prononcée chez les garçons que chez les filles même si E₀ s'est donné l'occasion de finir la séance chez les filles par une intégration de la touche simple dans le jeu global alors qu'il a fini par un jeu très réduit chez les garçons.

4.3 Analyse comparée de l'observation des deux deuxièmes séances

A la deuxième séance, E₀ commence sa phase de réalisation par un jeu dirigé chez les filles et initie directement l'apprentissage du service simple chez les garçons. Il justifie cette différence de contenu d'enseignement par le fait que précédemment dans le jeu les filles avaient connu moins de réussites que les garçons à la touche simple. La touche simple, le service et la machette se révèlent être des gestes techniques enseignés aux filles et aux garçons même si, une variante du service non enseigné aux filles (service tennis) l'a été spécifiquement avec les garçons. Il s'agit en fait d'un geste technique qui mobilise plus de force et d'engagement physique que le service simple réalisé par un

contact simple de la main fermée ou ouverte avec le ballon dans une position fléchie. L'enseignant justifie son action didactique par la prédisposition des garçons et surtout par leur engagement dans le jeu. Ses propos confirment notre analyse (déjà par rapport à l'engagement, à la volonté et à la condition physique des garçons, on sent le besoin de leur apprendre plus déjà qu'il y a quelqu'un qui le fait dans le groupe... ce n'est pas le cas chez les filles). Les élèves garçons interrogés sur la spécificité de leur contenu d'enseignement esiment que les filles n'ont pas la force requise pour réaliser le service tennis et que même si elles étaient présentes dans leur classe, il serait inutile de leur enseigner un tel contenu. Les filles du Lycée ToFa1= interrogées par rapport à la même question reconnaissent leur faiblesse physique par rapport aux arçons et préfèrent l'apprentissage d'autres gestes techniques. On peut déduire que le milieu co-construit par Eo interagissant avec ses élèves garçons est plus chronogénique que celui construit par le même intervenant avec ses élèves filles. Ces deux milieux sont caractérisés par l'existence dans l'univers cognitifs des interactants, des conceptions selon lesquelles les filles sont plus faibles et ne peuvent pas apprendre dans les sports collectifs les mêmes savoirs faire que les garçons. D'ailleurs au cours des entretiens *ante séance*, Eo reconnait attendre une moindre réussite de la part des filles par rapport aux garçons. De ce fait, le contrat didactique établi a été différencié selon qu'il interagit avec rien que les filles et avec rien que les garçons. Le nombre de tâches et donc le temps consacrés à l'enseignement de la manchette sont plus élevés chez les filles que chez les garçons parce que les garçons ont rencontré moins de difficultés, ont connu plus de réussites et ont vite appris malgré les discours descriptifs et motivationnels de Eo à l'endroit des filles. A l'entretien *post séance* dans le milieu homogène fille, l'enseignant affirme

« Après la mise en commun disons le jeu réel qu'on n'a fait on a eu pratiquement aucun geste de la touche, de la manchette aucun si bien que le ballon tombe si ça vient et c'est plus bas que le joueur, ça tombe, on le laisse tomber personne n'a osé à part une personne qui arrive deux fois personne n'a osé aller vers le geste. On n'a pas eu cette réalisation au cours du jeu c'est pourquoi ça n'a pas été atteint or c'est ça mon objectif principal c'est ça ».

Les filles interrogées arrivent tout de même à bien décrire les gestes techniques à elles enseignées. Elles ont donc eu un rapport beaucoup plus favorable au bloc technologico-théorique qu'au bloc pratico-technique de la praxéologie de Chevallard (1999). Cette deuxième séance a pris fin dans les deux milieux d'intervention par un jeu dirigé dans la logique de Lasnier (2000) qui propose d'alterner le général et le spécifique dans l'enseignement selon l'approche par compétences

4.4 Analyse comparée de l'observation des deux troisièmes séances

Alors que, l'enseignant à la troisième séance se contente de revenir à travers le jeu dirigé sur les techniques apprises pendant les deux séances passées avec filles, il apprend à ses élèves garçons le smash et le contre après avoir passé en revue les gestes techniques précédemment enseignés. Le smash et le contre sont donc des gestes techniques spécifiquement enseignés aux garçons et non aux filles par le même intervenant. Même s'il reconnaît n'avoir pas été satisfait par rapport à la réalisation du smash et du contre par ses élèves garçons, Eo ne regrette pas de les avoir enseignés :

En terme de réussite, je ne peux pas dire que tout le monde a réalisé correctement le smash et le contre mais ils ont quand même su comment ça se passe globalement et c'est mieux par rapport aux filles.

Ce faisant, dans sa pratique, il est toujours influencé par sa conception selon laquelle les filles sont plus faibles que les garçons dans la pratique des APS et ne peuvent donc pas apprendre les mêmes savoir-faire. Le smash et le bloc sont des gestes techniques dont la réalisation nécessite un engagement physique que ne facilite pas la morphologie des filles comme le service tennis. Interrogées à la fin du cycle, les filles ont confirmé cette conception de Eo et des garçons. Elles reconnaissent qu'elles sont plus faibles que les garçons, ne s'engagent pas autant que ces derniers dans l'apprentissage du volleyball et ont donc eu moins d'acquis pratiques à la fin du cycle de volleyball. Elles sont donc considérées et se considèrent elles-mêmes comme ayant un niveau de pratique inférieur à celui des garçons dans les jeux sportifs collectifs comme le soulignent déjà Tanguy (1992), Artus (1999), Davisse (1999), Vigneron (2004 ; 2006), Fredricks et Eccles (2005), Chalabaev et Sarrazin (2009).

À l'issue des trois séances, les garçons ont fini donc par apprendre en plus des théories, les gestes techniques à savoir la touche simple, la manchette, le service simple, le service tennis, le contre et le smash. Par contre les filles n'ont appris que trois techniques. Il s'agit de la touche simple, de la manchette et du service simple. Ces différents gestes font partir tous des techniques à apprendre prévues par les guides et programmes. Eo a donc sélectionné parmi les contenus de savoirs prévus pour être enseignés, ceux qu'il juge nécessaires pour chaque catégorie d'élèves. En référence au tableau 3, on peut affirmer qu'il existe des écarts entre les contenus à enseigner au volleyball en première et ceux enseignés aux élèves garçons et aux élèves filles. De même, du milieu homogène fille au milieu homogène garçon, les savoirs enseignés sont différenciés. Ces écarts peuvent être aussi

expliqués par le niveau de pratique des élèves qui semble être plus élevé chez les garçons que les filles, le rapport de Eo à l'enjeu de savoir au volleyball, le "déjà-là" dans l'univers cognitif des acteurs du système éducatif selon lequel les filles sont plus faibles que les garçons dans les APS, notamment les jeux sportifs collectifs.

Conclusion

La présente étude a été initiée et réalisée dans le but de comparer la pratique d'un intervenant dans deux milieux différenciés sexuellement. Il s'agit de la première C du Lycée Toffa 1^{er} des jeunes filles de Forto-Novo et de la première C du CEG Djègan-Kpèvi de la même ville constituée de rien que de garçons régulièrement présents au cours d'EPS. Dans une approche transpositive et comparatiste, l'objectif de nos investigations a été de comparer les savoirs prescrits au volleyball en première à ceux enseignés par Eo à aux filles d'une part et aux garçons d'autre part afin de relever et d'expliquer les éléments de genericité et de spécificité.

Pour atteindre cet objectif, nous avons fait recours à une démarche méthodologique en synergie avec des concepts mobilisés par la théorie de l'anthropologie du didactique de Chevallard (1992) et la théorie de l'action conjointe didactique de Sensevy (2007). Dans cette logique, nous avons utilisé des techniques comme l'analyse documentaire, les entretiens (*ante séance, post séance et post cycle*) et l'observation instrumentée de séances ordinaires de classe. En référence à la ténacité du système didactique (Amade-Escot, 2008), les élèves interagissant avec Eo autour de l'enjeu de savoir ont été sujets d'étude. Ces différentes techniques d'investigation nous ont permis de recueillir, de traiter et d'analyser qualitativement les données relatives aux interactions entre l'enseignant et ses élèves autour de l'enjeu de savoir. Les synopsis condensés de séance

condensés ont conduit à l'analyse et à l'interprétation détaillées des résultats obtenus. La phase de réalisation de la démarche enseignement/apprentissage/évaluation a été celle qui a beaucoup plus focalisé notre attention.

De l'analyse des résultats obtenus, on peut conclure que la touche simple, le service simple et la manchette sont des gestes techniques génériquement enseignés aux filles et aux garçons alors que le service tennis, le smash, et le contre sont des gestes techniques spécifiquement enseignés aux garçons. L'enseignant, les élèves filles et garçons justifient ces écarts par la différence de la morphologie entre les filles et les garçons, le faible niveau de pratique des filles dans les jeux sportifs collectifs et leur faible engagement dans l'effort physique comparativement aux garçons. En thème de contrat didactique, les entretiens avec E₀ ont révélé qu'il s'attend à moins d'effort de la part des filles par rapport aux garçons et planifie son enseignement en conséquence. Cela justifie que la construction et l'avancée du savoir dans le temps (chronogenèse) soient beaucoup plus prononcées dans la classe de garçons que dans la classe de filles. Les entretiens à la fin du cycle avec les élèves confirment que les filles et les garçons arrivent à bien décrire les gestes techniques appris. Mais la visualisation des séances permet de se rendre compte que les garçons pratiquent beaucoup plus que les filles surtout au cours des épisodes pendant lesquels E₀ laisse aux élèves l'occasion de prendre des responsabilités pour assurer l'avancée du savoir (dévolution et topogenèse). Les acquis des élèves filles relèvent donc beaucoup plus du bloc technologico-théorique alors que ceux des garçons relèvent beaucoup plus du bloc pratico-technique de la praxéologie de Chevallard (1999). En référence aux

documents guides et programmes, nous pouvons arguer qu'il y a un écart entre les contenus de savoirs prescrits pour être enseignés et ceux enseignés aux filles d'une part et aux garçons d'autre part. En effet, la couverture, l'organisation collective en défense et en attaque, la permutation et les combinaisons n'ont été enseignées ni aux filles ni aux garçons. L'intervenant a donc opéré une transposition didactique en adaptant les contenus prescrits au niveau de ses élèves filles et garçons, à la différence morphologique entre les filles et les garçons, aux conceptions selon lesquelles les filles sont plus faibles que les garçons et s'engagent moins dans la pratique physique, notamment les jeux sportifs collectifs comme le volleyball.

Enfin, on peut retenir que les garçons interagissant avec leur enseignant apprennent beaucoup plus que les filles interagissant avec le même enseignant. D'ailleurs, toutes les filles de la première C du Lycée Toffa 1^{er} interrogées en fin de cycle ont souhaité la présence des garçons pour faciliter l'acquisition et l'évolution des savoir-faire. Les résultats ainsi obtenus, analysés et interprétés permettent d'affirmer que notre hypothèse est vérifiée et ouvre des perspectives pour d'autres recherches. Il est par exemple utile d'analyser les contenus de savoirs enseignés par le même intervenant dans une classe de première regroupant à la fois les filles et les garçons. Cet intervenant étant de sexe masculin, il convient de s'intéresser à la pratique enseignante d'un intervenant de sexe féminin afin d'apprécier l'influence du sexe de l'intervenant sur sa pratique. De plus, il convient de multiplier les cas d'étude de pratiques enseignantes en relation avec le sexe des acteurs du système didactique afin de tirer des conclusions généralisables.

Références bibliographiques

- Abaya, V. (2004). *Problématique de l'enseignement des sports collectifs dans les collèges et lycées du Bénin : cas du football dans la ville de Porto-Novo*. Mémoire de Maîtrise STAPS, INJEPS, Porto-Novo, 45p.
- Ahouansou, G., F. (2012). *Equité par rapport au genre dans l'enseignement de l'EPS au Bénin : Résultats d'une enquête dans les lycées et collèges des départements du Borgou et de l'Alibori*. Mémoire de Maîtrise STAPS, Porto-Novo, INJEPS. 59 p.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion Interactive du contrat didactique en volleyball : agencement des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (Dir), *Didactique de l'éducation physique-Etat des recherches*, Edition revue EPS, pp 240-264.
- Amade-Escot, C. (2005). Milieu, dévolution, contrat. Regard de l'éducation physique. In M.-H. Salin, P. Clanché et B. Sarrazy (eds.), *Sur la théorie des situations didactiques*. pp. 91-98. Grenoble : *La Pensée sauvage*, pp 91-98.
- Amade-Escot, C. (2008). *Recherches didactiques en situation d'intervention dans les APSA : Concepts et Méthode. Enseignement pour étudiants en Master II Recherche en STAPS à l'INJEPS/UAC à Porto-Novo*.
- Amans-Passaga, C. (2005). L'enseignement des sports collectifs par les professeurs d'EPS dans le cadre de l'Association Sportive Scolaire : étude comparative des conceptions de quelques enseignants. *Journal électronique eJRIEPS*, 8, pp.4-23.
- Amans-Passaga, C. et Dugal, J.-P. (2007). *Observer et intervenir*. In C. Amade-Escot (coord.), *Le didactique*, Paris: Editions Revue EP.S. pp 99-116.
- Artus, D. (1999). *La mixité: illusion égalitaire en éducation physique et sportive? Son étude à travers les représentations des enseignants et des lycéens*. Thèse de doctorat, STAPS, Université de Poitiers.
- Attanasso, M. O. (2011). *Inégalités entre sexe et nécessité de mise en place de politiques sensibles au genre : Etats des lieux des politiques nationales du genre au Bénin et perspectives. Projet de renforcement des capacités et conception et analyse des politiques de développement*. Etude et document N°17/2011. 24 p.
- Benabdallah, H. (2010). *Les violences de genre comme facteurs de déscolarisation des filles en Afrique Subsaharienne Francophone*. Ministère des Affaires Etrangères Européennes. 43p.
- Beyria, F. et Guerandel, C. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes. *Revue française de pédagogie*, 170, pp 17-30.
- Bodjrénou, B. (1994). *Approche psycho-sociologique du comportement des jeunes filles dans les groupes mixtes en Education physique et sportives. Cas du bas Ouhé*. Mémoire de Maîtrise STAPS, INJEPS, Porto-Novo. 98p.
- Bonniot-Paquien, N., Cgérino, G., et Champey, S. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : intervention selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *STAPS n° 84*, pp 77-92.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs et collectifs : résultats d'une enquête. *Revue STAPS n° 56*, pp 93-108.
- Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS dans le cadre de l'enseignement du volleyball. In C. Amade-Escot didactique de l'éducation physique Etat des Recherches, Paris, *Revue EPS*, pp 169-192.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes en didactique des mathématiques *Recherches en didactique des mathématiques*, 7 (2), pp 50-51.
- Caillaud, F. (2003). *Les inégalités sexuelles dans l'accès à l'éducation, quelles conséquences pour la politique éducative des pays en développement?* Université Aix-Marseille II, 23 p.
- Chalabaev, A et Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexuels associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. *Science et Motricité n° 66*, pp 61-70.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage (2^{ème} édition augmentée).
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une

- approche anthropologique. *Recherche en didactique des mathématiques*, Marseille, Université Aix-Marseille II. Vol. 12, n°1, pp 73-112.
- Chevallard, Y. (1997). *Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique*. *Skholè*, 7, p 101.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 192, pp 221-266.
- Cleuziou, J.-P. (2000). L'analyse du menu et des notes. In B. David (Ed), *Education physique et sportive : la certification au baccalauréat*. Paris: INRP. pp 77-124.
- Cogerino, G. (2007). Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *Revue Staps*, n°75, 25,42.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2007). La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, 11 p.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). Rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. *Travail, genre et sociétés*, n° 20, pp 129-150.
- Couchot-Schiex, S. (2007). L'univers de l'enseignant est-il genré ? *e/RIEPS* n°11, pp 39-55.
- David, B. (1993). *Place et rôles des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : l'exemple du rugby*. Thèse de doctorat. Paris 11.
- David, B. (1995). Rugby mixte en milieu scolaire. *Revue Française de pédagogie* n°110. pp 51-61.
- Davisse, A. (1991). Au temps de l'école : l'Education physique et sportive des filles. In Davisse, A., Louveau, C. *Sport, école et société : la part des femmes*. Actio, Paris, pp 174-263.
- Davisse, A. (2000). *EPS : Réussite des filles et mixité*, In F. Vouilloz. Filles et garçons à l'école : une égalité à construire. Autrement dit. CNDP.
- Direction de l'Enseignement Secondaire Général (2014). *Recueil de données statistiques des collèges et lycées publics de l'enseignement secondaire général*. Service de l'organisation scolaire et de la prévision, Porto-Novo, Bénin.
- Domingo, J.B. (1991). *Problèmes de l'évaluation des sports collectifs : Exemple du basketball dans l'enseignement moyen général du Bénin*. Mémoire de CAPEPS, INEEPS-UNB, Porto Novo. 134p.
- Duru-Bellat, M., Marin, B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Revue française de pédagogie*, 171, pp 5-8.
- Fredrick, J.A., Eccles, J.S. (2005). Family socialisation, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, pp 3-31.
- Gansé, J. (2008). *Pour une participation active des élèves filles des lycées et collèges au cours d'EPS*. Mémoire de Maîtrise STAPS, INJEPS, Porto-Novo. 53p.
- Gbenou, V. V. (2013). *Echec scolaire dans les collèges publics de Cotonou et de Parakou: essai pour une sociologie de l'éducation*. Thèse de doctorat. FLASH/UAC (Bénin). 239 p.
- Houessou, J. (2005). *Equité dans l'enseignement de l'EPS au Bénin: Résultats d'une enquête dans 25 lycées et collèges des départements de l'Ouémé-Plateau*. Mémoire de Maîtrise STAPS, INJEPS, Porto-Novo. 47p.
- Hountondé, T. (2011). *L'évaluation en Education Physique et Sportive dans l'enseignement secondaire dans la ville de Porto-Novo: Sentiments des élèves filles et garçons*. Mémoire de Maîtrise STAPS, Porto-Novo, INJEPS. 54p.
- Imam, A. (1994): *Gender institute course*, Dakar, CODESRIA, 125 pages.
- Ingrid, V. et Amade-Escot, C (2004). Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *Staps*, 66, pp 79-97.
- Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique. (2013). *Résultats provisoires du RGPH4*. Cotonou, juin 2013.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. (Montréal toronto) Guérin.
- Leutenegger, F. (2003). Etude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. *Bulletin de psychologie* vol.56, n°4, pp 559-571.
- Lenillon, V. (2009). Injustices perçues en Education Physique et Sportive. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, vol 12, n°2, pp 195-210.
- Lev, V.E., Marks, H., Byrd, T. (1994). Sexism in single-sex and coeducational independent secondary school classrooms. *Sociology of education*, 67 (2), pp 92-120.

- Louveau, C. (2000). «Femme et sport». Quel état des lieux? Quelle place et quelle part les femmes occupent-elles dans le sport? Quelles perspectives d'évolution? Quelles stratégies mettre en œuvre. Rencontres régionales du sport: DRDJS Midi-pyrénées/Haute Garonne. Foix, France. 18 mai 2000.
- Metzler, J. (1996). Cent ans d'histoire des pratiques du volleyball: Réflexions à l'intention des enseignants d'EPS. In P. Goirand & J. Metzler (Dir.), *Techniques sportives et culture scolaire: une histoire culturelle du sport*. Paris: *Revue EPS*, pp 145-193.
- Ministère de la famille et de la solidarité nationale. (2008). *Politique Nationale de Promotion de Genre au Bénin*. Cotonou.
- Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire. (2007). *Guide Pédagogique Education Physique et Sportive Classe de 1^{re}*. Cellule de généralisation des nouveaux programmes Porto- Novo.
- Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire. (2007). *Programme d'études, Education Physique et Sportive Classe de 1^{re}*. Cellule de généralisation des nouveaux programmes, Porto- Novo.
- Oguéboulé, B. (1999). *L'enseignement de l'éducation physique et sportive dans les lycées et collèges du Bénin: la place des sports collectifs*. Mémoire de Maîtrise STAPS, INJEPS, Porto-Novo. 45p.
- Perrenoud, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève, 1998.
- Poussin, B. (2009). *Observation didactique d'un maître en formation lors d'une séquence d'enseignement innovante en jeux sportifs collectifs*. Institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire, Genève.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action conjointe. In G. Sensevy et A. Mercier (Eds.). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. *Presse universitaire de Rennes*. pp 13-49.
- Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M-L., Mercier, A. (2000). Esquisse d'un modèle de l'action didactique du professeur. *Recherche en didactique des mathématiques*, 20-3, pp 253-295.
- Tanguy, G. (1992). Le volley: un exemple de mise en œuvre didactique. *Echanges et controverses* n°4, pp.7-20.
- Van Der Maren, J.M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck, Pédagogie et développement.
- Volondat, M. (1986). *Mixité et éducation physique et sportive*. In A. Hébrard. *EPS: réflexions et perspectives*. Paris: *Revue, EPS* pp 252-255.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, ESF.
- Verscheure, I. (2005). *Dynamiques différentielles des interactions et co-construction de la différence des sexes en Education Physique et Sportive: le cas de l'attaque en Volleyball en Lycée Agricole*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation; Université Toulouse III, 418 p.
- Verscheure, I., Amade-Escot, C. (2004). *Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas l'attaque en Volleyball en seconde*. *STAPS*, n°66, pp 79-97.
- Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au Baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Dijon, Université de Bourgogne.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: déterminisme biologique ou fabrication scolaire? *Revue française de pédagogie*, n°154, pp 111-124.
- Zoé Naré, C. (1997). *Etre une femme intellectuelle en Afrique: de la persistance des stéréotypes sexistes*. *Africa développement*. Vol 22, n°1, pp 65-78.

ANNALES DE L'UNIVERSITE DE LOME

TOME XXXV – 1
Juin 2015



SÉRIE
LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
ISSN 1016-9202

LES PRESSES DE L'U.L.
Lomé, 2015

COMITE DE PUBLICATION

Président d'Honneur :

Professeur Messanvi François GBEASSOR

Président
du Comité de Rédaction :

Professeur Komi KOSSI-TITRIKOU

Secrétariat :

Salamatou BILABENA
Edem Komitsè Anika
Mintré DJALOGUE

COMITE SCIENTIFIQUE

Prof. N.L. GAYIBOR, Univ. de Lomé,
Prof. K.T. TCHAMIE, Univ. de Lomé,
Prof. Ph. BOLOUVI, Univ. de Lomé,
Prof. KAKIBODE, Univ. de Lomé,
Prof. K.M. NUBUKPO, Univ. de Lomé,
Prof. P. OLOUKPONA-YINNON,
Univ. de Lomé, Prof. S. GLITHO, Univ. de Lomé,
Prof. I. TAKASSI, Univ. de Lomé,
Prof. A.V. AHADJI, Univ. de Lomé,
Prof. A.N. GOEH-AKUE, Univ. de Lomé,
Prof. A. BLIVI, Univ. de Lomé,
Prof. S. TANHOSOU-AKIBODE, Univ. de Lomé,
Prof. K. KOSSI-TITRIKOU, Univ. de Lomé,
Prof. B. TCHAM, Univ. de Lomé,
Prof. K. KADANGA, Univ. de Lomé,
Prof. D.F. GBIKPI-BENISSAN, Univ. de Lomé

COMITE DE LECTURE

O.N. BROOHM, M.C. (Philosophie), Univ. de Lomé,
D.M. GBENOUGA, M.C. (Lettres Modernes),
ESSIZEWA M.C. (Ling. anglaise),
KPERE-KEWEZIMA, M.C. (Ling. Anglaise),
YIGBE, M.C. (Allemand),
E. DANIOUE, M.C. (Sociologie),
A. ADJI, M.C. (Philosophie),
JAGLO, M.C. (Philosophie),
AGUASHIE, M.C. (Sciences de l'Education),
HETCHELI, M.C. (Sociologie),
A. AWESSO, M.C. (Anthropologie),
KYSOKEMAWU, M.C. (Géographie),
E. NDIA, M.C. (Géographie)

Le Comité de Lecture est élargi chaque fois que besoin en est, à des compétences d'autres



UNIVERSITE DE LOME

REPUBLIQUE TOGOLAISE
Travail - Liberté - Paix

FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

Annuaire de l'Université de Lomé

Série Lettres et Sciences Humaines

Tome XXXV-1, Juin 2015

1. K. SOKEMAWU (Togo)
L'est du Canton de Gbadjahé au Togo, un milieu rural enclavé aux impacts socio-économiques désastreux 3
2. A. Mathieu AKADJE (Côte d'Ivoire)
Le marché de la sécurité privée en Côte d'Ivoire : l'univers de l'opportunité! 21
3. J.C.GASSOKO (Congo)
Epistémologies, théories et pratiques professionnelles en communication des organisations 33
4. P.A.EGNANKOU (Côte d'Ivoire)
Identité alimentaire et enjeux socioéconomiques autour de la forme opulente de la femme ébrié : cas des villages d'Abobodoumé et de Kouté à Abidjan 45
5. S.D. LIDA (Côte d'Ivoire)
De la subversion à la monopolisation : analyse sociologique d'une tentative d'inversion du monopole dans l'activité de charretier à Bonoua (Côte d'Ivoire) 61
6. P. ANOH KOUASSI & P.TUO (Côte d'Ivoire)
Niveau de vie et moyens de lutte contre le paludisme dans le quartier dense de la ville de Korhogo : Koko-Nord 75
7. J. B. T. SEHI & J.K. N'GUESSAN (Côte d'Ivoire)
De la féminisation à la gestion phallocratique du pouvoir en pays baoulé : Cas du département de Sakassou 93
8. M. KONE (Côte d'Ivoire)
La mobilisation des jeunes ruraux et la réconciliation sociale dans le Département de Soubré en Côte d'Ivoire 105
9. E.E.G.KOFFI (Côte d'Ivoire)
Les tambours parleurs akan : une technique mnémonique de conservation et de transmission de patrimoine culturel 119
10. E. BOUENDJA (Gabon)
Fils adoptif, fils naturel et famille en Numidie à la fin de la République romaine. Le point de vue de Salluste dans la Guerre de Jugurtha 133
11. A. BO (Côte d'Ivoire)
Perceptions communautaires et médicales sur le paludisme chez l'enfant de moins de cinq ans. Etude qualitative à Anonkoi 3 (Abidjan, Côte d'Ivoire) 145
12. P. A. N'GUESSAN (Côte d'Ivoire)

	itinéraires de décrochage scolaire et auto-insertion professionnelle en temps de crise sociopolitique : le cas des jeunes déscolarisés des villes de Tiebissou et Brobo en Côte d'Ivoire.	155
13.	C. Nbeongone Ekouma (Gabon) Consignes et réussite à une tâche scolaire : étude de cas des élèves de 5 ^{ème} année de l'Ecole publique de l'ENS b à Libreville (Gabon)	171
14.	Cl. Cl. OKOUYA (Congo) Fiscalité locale et développement des collectivités territoriales décentralisées au Congo	183
15.	Y. DJAME & Y.L. LARE (Togo) La dimension socio-économique et culturelle de la valorisation du rônier (<i>borassus aethiopum</i> Mart.) dans la préfecture de Tône au nord-Togo	203
16.	S. BILABENA (Togo) Femme et Micro-finance au Togo	217
17.	B. OGUEBOULE et al. (Bénin) Problématique de l'enseignement du volleyball dans les classes homogènes : cas d'un enseignant intervenant au Lycée Toffa 1 ^{er} et au CEG Djegan-Kpevi à Porto-Novo au Bénin.	235